

Genitori e scuola. Uno studio di caso sul capitale sociale familiare degli studenti marocchini a Mantova

SILVIA CARBONE

Silvia.carbone@unipd.it

Università di Padova

In the last fifteen years there has been an increase in pupils with non-Italian citizenship in the school population, which has placed social issues at the center of their inquiry into their integration and inclusion. According to the latest report of the Ismu Foundation, pupils with non-Italian citizenship have grown in a continuous and constant way, and it has gone from 196.414 to the academic year. 2001/02 to about 826 thousand of the year. 2016/17, equal to 9.4% of the total Italian school population. In Mantua the primary school is the densest of pupils with non-Italian citizenship and there are up to 20 nationalities, but the majority are of Moroccan origin. In this research, an attempt was made to explore a dimension that is often very difficult to analyze of the migrant's experience: the familiar one, a context of primary importance for encouraging the pupil's integration. How do Moroccan immigrant families on the Italian territory live their relationship with the school? The main objective from which we started was to verify and measure how much and how family social capital can affect the outcomes of both Italians and Moroccan foreigners, and how the school can increase it. For this reason, the research has had as a privileged field of study the family sphere of Italian and Moroccan foreign students. The basic explanatory hypothesis of the research is: that the social capital of children, both Italian and Moroccan, is not just a variable ascribed, but that it interacts and can consequently increase / decrease according to other external factors. The starting hypothesis led to favor quantitative and qualitative analysis tools. A total of 112 questionnaires were collected from the Moroccan parents and 193 from the Italian parents, from students enrolled at the IC of Mantua 1; in the second phase, 20 semi-structured interviews were conducted, 10 to Moroccan parents (5 women and 5 men) and 10 to Italian parents (5 women and 5 men). The first results that emerge from the research are the criticalities mainly linked primarily to the difficulties of

meeting / relationship between Italian and foreign families, and secondly to the organization of the school-family planning meetings, for reasons related to time and language.

Keywords: Family social capital; Students of Moroccan origin; Integration; School

Capitale sociale familiare e capitale scolastico

Negli ultimi anni si è preso coscienza del carattere stanziale e dell'affermarsi del fenomeno migratorio che con fatica si muove sempre più nella direzione di una graduale stabilizzazione. Basta osservare il conseguente aumento della popolazione studentesca di cittadinanza non italiana¹. Il crescere della presenza di studenti stranieri ha stimolato una serie di ricerche del Ministero della Pubblica Istruzione sulle loro condizioni e sui loro esiti scolastici, i cui risultati hanno consentito di individuare due macroquestioni: la prima riguarda l'inserimento e l'integrazione dei giovani stranieri nelle scuole; e la seconda i disagi sociali cui vanno incontro soprattutto a seguito di insuccessi scolastici. Una dimensione che però è stata poco esplorata, spesso perché ritenuta difficile da analizzare, e che invece necessita di maggior attenzione, è quella familiare: contesto di primaria importanza per osservare e favorire percorsi di integrazione. Numerose ricerche sociologiche hanno evidenziato lo stretto legame esistente tra la condizione socioeconomica delle famiglie di origine e la riuscita scolastica dei figli (Schizzerotto, 2002). Tra le principali figure che contribuiranno allo sviluppo teorico del concetto di capitale sociale dobbiamo ricordare Pierre Bourdieu (1986) e James Coleman (1988). Quest'ultimo, attuò una distinzione tra capitale finanziario (ricchezze materiali); capitale umano (livello di istruzione) e capitale sociale (rete di relazioni). Utilizzando un approccio che mirava ad indagare i modelli

¹ Si è deciso di indicarli nel testo come "studenti stranieri" e "genitori stranieri" per una mera semplificazione rifacendoci anche alle direttive ministeriali che affermano: «Si ricorda che si considerano "stranieri" gli alunni che non sono in possesso della cittadinanza italiana». Restando comunque consapevoli della complessità e delle svariate possibili forme di classificazione che esulano dal possesso o meno della cittadinanza italiana. Una delle più comuni ad esempio è quella elaborata da Rumbaut (1997) che con *Generazione 1,75*, *1,5* e *1,25* indica le cifre associate alle generazioni di cui i figli degli immigrati sono rappresentanti. Cifre ottenute a seconda del loro momento di arrivo nel paese in cui i genitori sono emigrati: entro i 6 anni (generazione 1,75), dai 6 ai 14 (1,5) e dai 14 entro i 18 (1,25).

di organizzazione scolastica, Coleman (1988) affermava che il ruolo sociale della famiglia, nel suo essere istituzione sociale primordiale, assumeva un'importanza fondamentale nella costruzione del capitale sociale dei figli, e che fosse la qualità delle interazioni fra famiglia e scuola ad influenzare gli esiti degli studenti, diventando così una specie di risorsa aggiuntiva. Ma questo capitale sociale non si trasferisce automaticamente dalla famiglia ai figli. Anche Bourdieu (1992), partendo da una posizione marxista, osservò che il ruolo del capitale sociale trasmesso dalla famiglia ai figli, e inteso non solo in termini di rete e di qualità di relazioni tra familiari e altri attori, ma soprattutto di natura della rete e la quantità di risorse disponibili in essa, incidono sulle prestazioni scolastiche e formative dei figli. Laureau (1987) e Marjoribanks (1979) furono tra i primi ad evidenziare che il coinvolgimento familiare nella vita scolastica poteva influenzare positivamente il rendimento degli studenti. Anche Blossfeld e Shavit (1993) nei loro studi rilevarono il peso decisivo che la famiglia e le risorse familiari assumono per gli esiti educativi degli studenti. È la possibilità di disporre di maggior capitale sociale e di una rete strutturata di relazioni, secondo altri autori come Ravecca (2009) e Gilardoni (2008), che va considerato come elemento funzionale nella scelta del percorso di studi dei giovani studenti. Nello specifico Gilardoni (2009; 2012) e Onorati (2012) affermano che, affinché il capitale sociale della famiglia si trasformi in capitale per gli studenti, occorre prendere in considerazione sia la propensione generale della famiglia all'integrazione e sia la partecipazione attiva dei genitori alla vita scolastica dei figli, manifestata ad esempio attraverso il sostegno durante i compiti e la presenza alle udienze scolastiche (ricevimento genitori/professori). Per altri autori il concetto di capitale sociale familiare viene operativizzato similmente e comprende una vasta gamma di indicatori, come ad esempio la partecipazione alle riunioni scolastiche (Furstenberg *et al* Hughes, 1995); la conoscenza con gli altri genitori (Morgan *et al* Sorensen, 1999); il controllo dei compiti a casa (Kim, 2002). Da queste prime analisi teoriche emerge un quadro interpretativo complesso dal quale si evince che nonostante il capitale sociale della famiglia costituisca un riferimento essenziale per la crescita scolastica positiva degli studenti, questo non può essere considerato il principale fattore che condiziona i percorsi di studio dei figli. Sulla base di ciò, uno spunto teorico importante è quello di Parcel e Dufur (2001) che mirano a valutare gli effetti positivi/negativi che l'intreccio di capitale sociale familiare con il capitale scolastico possono innescare nello studente

portando ad un miglioramento dei risultati formativi. Rifacendosi a questa impostazione teorica, la ricerca di Colozzi (2011) condotta su un campione di scuole della Provincia di Trento, ha analizzato alcuni degli elementi che caratterizzano la relazione tra famiglia e scuola. I risultati mostrano che le scuole dotate di maggior capitale, ovvero di relazionalità esterna, hanno una maggior capacità di aumentare il capitale sociale delle famiglie e quindi di incidere significativamente sugli esiti scolastici. Seguendo questa direzione teorica, la scuola va intesa come un'entità in grado di svolgere un ruolo di promozione dei ragazzi appartenenti a contesti sociali svantaggiati, come nel caso specifico degli studenti stranieri che, pur provenendo da famiglie che generalmente si collocano ai livelli più bassi della scala sociale, possono veder potenziato il loro capitale sociale familiare. Solo pochi studiosi (Bhattacharya, 2000; Kim, 2002; Zhang et al., 1998) si sono concentrati sul capitale sociale delle famiglie straniere, evidenziando che nel nuovo Paese d'accoglienza siano costretti a ricostruire nuove reti sociali nonostante le significative barriere linguistiche e culturali. Esposti ad un nuovo contesto culturale, i familiari stranieri potrebbero ad esempio non avere le conoscenze linguistiche e grammaticali necessarie per assistere il lavoro scolastico dei loro figli. Ad esempio, secondo un'indagine condotta dal CNEL nel 2009 sulle aspettative delle famiglie immigrate verso il sistema formativo italiano in sei diverse città italiane (Milano, Torino, Treviso, Prato, Roma e Mazara del Vallo), le difficoltà maggiori per queste famiglie si concentrano ad esempio intorno al sostegno dello svolgimento dei compiti a casa, per problemi prevalentemente legati alla scarsa conoscenza della lingua italiana e lamentano l'assenza di mediatori linguistici e culturali necessari per consentire una comunicazione più agevole con la scuola. La partecipazione attiva e la frequente comunicazione con scuola e altri genitori potrebbero rendere i genitori stranieri meglio informati sulle pratiche scolastiche al fine di migliorare la loro posizione svantaggiata. Alcune scuole hanno infatti ideato programmi per raggiungere i genitori stranieri nella loro comunità e colmare il divario tra scuola e genitori. Seguendo questo orientamento si è mosso il progetto SeiPiù, finanziato nel 2007 dalla Fondazione del Monte di Bologna e Ravenna e conclusosi nel 2014. Sono stati realizzati una serie di interventi a sostegno del percorso scolastico di studenti stranieri che frequentano la scuola superiore. Tra gli obiettivi del progetto si evidenzia la volontà di fortificare la relazione tra le famiglie straniere e la scuola, considerando i bisogni, le responsabilità e le aspettative di

entrambi i soggetti coinvolti. Grazie al progetto inoltre sono stati avviati laboratori interculturali e di L2, frequentati maggiormente dalle mamme degli studenti stranieri, e alla fine è emerso che il coinvolgimento diretto dei familiari ha favorito nella maggior parte dei casi il successo formativo dei figli (Tieghi-Ognisanti, 2009).

Dati di contesto

La scuola oggi va considerata come un vero e proprio laboratorio di interculturalità, e gli stranieri iscritti nel sistema scolastico italiano secondo gli ultimi dati disponibili del Ministero dell'Istruzione risalgenti all'Anno Scolastico 2016/2017 (infanzia, primaria, secondaria di I e II grado) sono 826.091, con un'incidenza sul totale della popolazione scolastica pari al 9,4%. A livello nazionale, l'ordine di scuola in cui si registra un aumento delle iscrizioni è la scuola primaria, che ottiene un +1,63% nel periodo 2016/17 con un totale di 302.322 unità. La regione Lombardia si colloca al primo posto come numero di studenti stranieri iscritti a scuola con un totale di 207.979 alunni. Secondo questi dati ben 502.963 sono ragazzi/e nati/e in Italia, ovvero più della metà. È possibile rilevare un aumento degli stranieri in tutti gli ordini di scuola ma questo non avviene in modo omogeneo. Negli ultimi anni infatti, si assiste ad un rallentamento delle iscrizioni nella scuola dell'infanzia, dove si registrano 168.001 iscritti con un'incidenza del 10,3% nell'AS 2014/2015, e si mantiene un'incidenza del 10,4% nell'AS successivo, equivalente però a 166.428 studenti. Ciò principalmente dipende dal fatto che nella scuola dell'infanzia è in atto un calo degli allievi italiani, di entità maggiore rispetto agli stranieri. D'altra parte il crescente numero di nascite straniere in Italia fa sì che la scuola primaria registri il maggior numero di presenze, ovvero 297.285 in valori assoluti, e con un'incidenza pari al 10,6%. Per quanto concerne le nazionalità, nonostante ne siano presenti ben 200 diverse, quelle maggiormente presenti a livello nazionale possono essere ricondotte a 10 gruppi nazionali, e tra questi abbiano la Romania al primo posto con 158.428 presenze, a seguire l'Albania con 111.029 iscritti, e il Marocco con 112.171. Una volta delineato il panorama nazionale, dove è possibile evidenziare una progressiva diminuzione degli alunni italiani e un costante aumento degli alunni stranieri, seguiamo prendendo in considerazione il livello regionale, e nello specifico la Lombardia che risulta essere la regione con il maggior numero di iscritti, ovvero 207.979, circa un quarto di tutti quelli presenti

in Italia. In generale in Lombardia si riscontrano analogie con il panorama nazionale infatti è la scuola primaria, a livello regionale, l'ordine scolastico con la percentuale più alta di alunni stranieri (38,7%, ovvero 80.492 iscritti) seguita dalla scuola dell'infanzia (20,5% pari a 42.533). Le percentuali fino ad ora riscontrate a livello nazionale e a livello regionale mostrano un'iniziale simmetria che pian piano, passando da un centro fortemente industrializzato come quello di Milano ad un contesto più rurale come quello di Mantova, lascia spazio a degli scenari variegati che inducono a prendere in considerazione le grandi differenziazioni tra una provincia lombarda e l'altra. Analizzando infatti il panorama scolastico a livello provinciale, e nello specifico quello della provincia di Mantova, contesto territoriale dove si è svolta la ricerca, anche qui la scuola primaria è la più densa di alunni stranieri. A livello percentuale però si osserva una sottile differenza: gli alunni stranieri iscritti alla scuola primaria (4.082 studenti) ricoprono il 21,2% mentre è la scuola dell'infanzia (con 2.367 presenze) che, allontanandosi leggermente rispetto alla media incontrata nella scuola primaria, ottiene il 22,1% di alunni stranieri iscritti a scuola. Si può osservare che Mantova ospita un alto livello di alunni stranieri, sia nella scuola dell'infanzia che nella primaria, e in proporzione, per numero totale di iscritti stranieri, si colloca davanti alla maggior parte delle scuole a livello regionale. Per quanto concerne le diverse nazionalità che frequentano le scuole nel mantovano, ad una prima osservazione, non esistono analogie con il panorama nazionale, infatti sono gli alunni provenienti dal continente asiatico che presentano una maggior concentrazione (3.981 su un totale di 10.171) costituendo oltre il 38%; a seguire il continente africano con 2.986 presenze che ricopre una media percentuale pari al 30% circa; e al terzo posto gli stranieri europei 2.889 con una percentuale del 28,5%. Il dato più interessante è che Mantova su un totale di 157 scuole di infanzia possiede ben 69 scuole che ospitano una percentuale di alunni stranieri compresa tra il 15% e 30%, rispetto alle altre province come Lecco che pur avendo quasi lo stesso numero di scuole di infanzia (ovvero un totale di 143) registra una presenza di alunni stranieri compresa tra il 15% e il 30% solo in 38 strutture. Lo stesso accade nella scuola primaria in cui Mantova possiede 57 scuole su 110 che accolgono una percentuale di alunni stranieri compresa tra il 15% e il 30%, rispetto a Lecco che invece non registra tale dato, ma bensì gli stessi valori percentuali si ritrovano in 28 scuole su 143. Una spiegazione a ciò potrebbe essere che nella provincia di Mantova le offerte di lavoro migliori e la presen-

za di famiglie straniere già stabilizzatesi nei decenni passati possano spingere i nuovi stranieri arrivati a scegliere come contesto di insediamento quello mantovano. Da quanto fin qui emerso Mantova assume la connotazione di una provincia con una significativa presenza di alunni stranieri con le rispettive famiglie, e per questo motivo è stata scelta come caso da analizzare nella ricerca. Per questo studio di caso si è scelto di prendere in analisi nella provincia di Mantova l'Istituto Comprensivo Mantova 1 "Luisa Levi", che possiede la percentuale più alta di studenti stranieri iscritti, con un'incidenza del 49,50%. Questo aspetto può essere generato da vari fattori, primo tra tutti la collocazione geografica dei plessi che risiedono in quartieri periferici in cui la concentrazione abitativa di stranieri è molto elevata, e che va invece a calare drasticamente se ci si sposta nei plessi vicini al centro città². Andando nel dettaglio, grazie ai dati ricevuti dalla segreteria scolastica, è possibile constatare che in entrambe le due scuole dell'infanzia dell'Istituto Comprensivo Mantova (la Pacchioni e la Berni), situate nei due quartieri periferici della città, il numero di alunni stranieri costituisce più della metà degli iscritti a scuola. Nel dettaglio, nell'infanzia Berni l'incidenza degli studenti stranieri sugli studenti italiani è pari al 73% sul numero totale di 77 iscritti, divisi in tre sezioni eterogenee. Mentre nell'infanzia Pacchioni c'è un'incidenza del 65% su un totale di 79 iscritti. Le nazionalità sono prevalentemente extra europee. Le scuole primarie dell'Istituto sono invece 3, e come abbiamo detto due delle quali situate nei quartieri periferici e una nel centro città. Alla primaria Allende, situata nel quartiere di Lunetta, gli alunni stranieri iscritti sono, hanno un'incidenza del 57% su 170 studenti iscritti. Presso la scuola primaria Tazzoli, situata nel quar-

² L'istituto sorge nel 2004 nell'area nord-est di Mantova. Per far fronte al bacino di utenza che si rivolge all'istituto sono state costituite: due scuole dell'infanzia (Ettore Berni, situata nel quartiere di Lunetta, e Odoardo Pacchioni, nel quartiere di Cittadella), tre scuole primarie (Pietro Pomponazzo, nel centro della città, Enrico Tazzoli a Cittadella, e Salvador Allende presso il quartiere di Lunetta) e una scuola secondaria di primo grado (Leon Battista Alberti nel centro città). A Lunetta si trovano edifici popolari costruiti per ospitare le fasce meno abbienti della popolazione. Dagli anni Novanta, a seguito dell'aumento del fenomeno migratorio sul territorio nazionale, anche diversi nuclei familiari di immigrati presentarono i requisiti utili all'accesso all'edilizia residenziale pubblica e hanno potuto occupare in locazione gli alloggi. Questa dinamica ha contribuito ad aggravare una situazione già difficile creando problemi di convivenza civile e di integrazione culturale. Un simile scenario si ripropone anche nel quartiere di Cittadella, un quartiere residenziale vicino alla zona industriale della città. In aggiunta, la distanza geografica, inevitabile, tra centro città e i due quartieri tende a creare veri e propri ghetti abitativi.

tiere di Cittadella, i valori sono simili, pari al 53% sul numero totale di 50 studenti iscritti. Valori nettamente inferiori invece si individuano presso la primaria Pomponazzo che invece ha un'incidenza di alunni stranieri iscritti del 14%. Per concludere la scuola secondaria di primo grado Leon Battista Alberti, che si trova nel centro storico della città, ha un totale di 249 iscritti e di questi solo 87 sono stranieri, ovvero un'incidenza del 35%. Questi dati confermano l'ipotesi inizialmente riportata secondo cui l'elevato tasso di alunni stranieri si concentra soprattutto nei quartieri più lontani dal centro cittadino.

La ricerca

L'obiettivo teorico di questa ricerca è quello di comprendere quanto la famiglia e il legame che essa stabilisce con l'istituzione scolastica influenzi le prestazioni scolastiche dei figli stessi. Come abbiamo precedentemente affermato, l'esperienza migratoria e la realtà familiare di riferimento non determinano in modo esclusivo le prestazioni scolastiche, e né tantomeno la riuscita scolastica dipende solo dall'efficacia delle azioni didattiche e socio-territoriali messe in atto dal contesto scolastico. Occorre invece posare lo sguardo sul rapporto che si configura tra capitale familiare e capitale scolastico. Con il concetto di capitale familiare, in questa ricerca, si intende la sintesi tra l'indice di capitale culturale familiare (livello di istruzione), l'indice di prestigio delle professioni familiari, l'indice di status socio-economico, e infine l'indice di relazionalità esterna delle famiglie. Con il secondo invece si intenderà la sintesi tra l'indice di instabilità delle classi, l'indice relativo la tipologia di rete territoriale a cui l'Istituto appartiene, e infine l'indice di connessione dell'Istituto con altri soggetti istituzionali e con i soggetti privati. Ne deriva che se scuola e famiglia non agiscono in modo organico e convergente, il rischio è quello deprivare gli studenti di possibilità e alternative efficaci. Comprendere quindi come la famiglia vive il proprio rapporto con l'istituzione scolastica permette di capire il tipo di relazione che intercorre tra capitale familiare e capitale scolastico. Si è partiti dal: verificare e misurare quanto e come il capitale sociale familiare riesca ad incidere sugli esiti scolastici sia degli italiani che dei marocchini, e come la scuola possa aumentarlo. Per tale motivo, la ricerca ha avuto come ambito privilegiato di studio la sfera familiare degli studenti marocchini e italiani. L'ipotesi esplicativa di fondo della ricerca è: che il capitale sociale dei ragazzi, sia italiani che marocchini,

non sia solo una variabile ascritta legata alla nazionalità, alla composizione familiare, allo status socio-economico di provenienza e al capitale sociale familiare, ma che interagisca e possa di conseguenza aumentare/diminuire a secondo del contesto scolastico, dell'accoglienza ricevuta, della relazione con gli insegnanti, della partecipazione della famiglia, ecc. ... La ricerca è stata circoscritta alla città di Mantova e si è indirizzata esclusivamente a strutture scolastiche pubbliche. Nello specifico si è scelto, come spazio empirico, l'Istituto Comprensivo I Luisa Levi di Mantova. La scelta di questo Istituto Comprensivo è stata fatta a partire dall'ipotesi che il congruo numero di studenti stranieri possa incidere sulle relazioni che si vengono a creare tra scuola e familiari. L'Istituto infatti ospita un alto livello di alunni stranieri, sia nella scuola dell'infanzia che nella primaria, e in proporzione, per numero totale di iscritti stranieri, si colloca davanti alla maggior parte delle scuole a livello regionale, con un'incidenza del 49,50%. Inoltre, un elemento che accomuna tutti i diversi plessi di ordine e grado dell'Istituto Mantova I è che la maggioranza degli studenti stranieri è di origine marocchina³, con 124 unità su un totale di 378 studenti stranieri, pari al 32%. Un primo dato che colpisce è che la maggioranza di alunni marocchini si trova nelle scuole primarie (52%). Da qui la volontà di scegliere gli immigrati di origine marocchina come popolazione di riferimento per la ricerca. La prima fase della ricerca è consistita nella somministrazione di un questionario standardizzato a risposta chiusa che è stato distribuito a tutti i genitori degli alunni marocchini della scuola⁴. Su un totale di 124 studenti marocchini, hanno partecipato al questionario 112 genitori marocchini (nello specifico 39 uomini e 73 donne, di famiglie diverse). La ricerca sul campo ha richiesto circa un anno di lavo-

³ Lo stesso vale per il Bangladesh (51% nelle primarie), Ucraina (60%), Tunisia (59%), Senegal (57%), Romania (65%), Pakistan (42%), Filippine (78%), Cina (53%), Bangladesh (51%), Albania (45%), e Algeria (56%). Gli alunni di origine nigeriana (56%), ghanese (60%) ed egiziana (67%) si trovano nelle scuole dell'infanzia. In relazione al panorama nazionale si possono individuare analogie e differenze: ad esempio le cittadinanze più presenti presso l'istituto comprensivo di Mantova sono del Marocco e del Bangladesh; l'Egitto invece, che riveste una percentuale significativa nel panorama nazionale (39,6% sul panorama nazionale), risulta poco rappresentato.

⁴ La ricerca sul campo è stata condotta dalla Dott.ssa Lucia Pistoni. I questionari sono stati somministrati presso l'Istituto Comprensivo I, in alcuni momenti comuni concordati con l'Istituto secondo la disponibilità/adesione dei genitori italiani e marocchini. Le interviste sono state condotte presso l'abitazione e in italiano, grazie alla presenza del mediatore culturale, senza il quale non sarebbe stato possibile effettuarle.

ro, da settembre 2015 a settembre 2016. Come campione di controllo si è scelto di somministrare il questionario con le stesse modalità, e nelle sue sottosezioni comuni (scheda anagrafica - qualità dell'offerta formativa e professionalità operatori - qualità relazioni - partecipazione famiglia e richieste), anche ai genitori degli studenti italiani iscritti, riuscendo così a raccogliere, su un totale di 395 studenti, 193 questionari italiani (89 uomini e 102 donne)⁵. Le variabili create sono state 148. Questa fase di ricerca quantitativa, necessaria per attuare una prima analisi descrittiva della popolazione eterogenea presa in esame, assume maggiormente rilievo se affiancata ad una seconda fase di ricerca qualitativa. Si è deciso di ricorrere alle interviste in profondità, che pur presupponendo la definizione di una griglia di argomenti che si vorrebbero far emergere, ha lasciato l'intervistato libero di concatenare argomentazioni e narrazioni senza essere interrotto. Questa fase ha permesso di estrarre alcuni valori di riferimento e orientamenti culturali dei marocchini, fornendo così delle evidenze empiriche e riscontri qualitativi per la ricostruzione dello spirito di questo specifico studio di caso nell'istituto mantovano. Procedendo in tale direzione è stato possibile ottenere maggiori informazioni sullo status familiare di provenienza familiare, sulle esperienze personali degli intervistati, sul rapporto con gli insegnanti e con il territorio, ecc. ... Sono state effettuate un totale di 20 interviste semi-strutturate a genitori italiani e marocchini (10 uomini e 10 donne). Nonostante l'esiguità del campione qualitativo, è stato possibile rispondere all'ipotesi di partenza grazie alla ricchezza e profondità di quanto rilevato. Le interviste sono state analizzate adottando una metodologia ermeneutica.

Risultati

L'età media dei genitori marocchini che hanno compilato il questionario è tra i 30 e i 40 anni. Mentre per i genitori italiani la loro età media va dai 41 a 50 anni. Nel caso degli italiani la media del

⁵ Durante la prima fase (settembre-febbraio), sono stati raccolti i permessi per entrare nei plessi dell'Istituto Comprensivo Mantova 1. Successivamente si è passati alla distribuzione dei questionari. E' seguita un'operazione di analisi e scrematura dei questionari per verificare che non ci fossero "doppioni" (ipotesi fondata se si pensa a dei genitori con più figli in scuole diverse e nello stesso istituto). È stata infatti condotta un'approfondita fase di *cleaning* e correzione di incongruenze, all'interno della matrice ottenuta dai questionari autosomministrati. I dati infine sono stati analizzati con il software SPSS.

numero di componenti di cui è composta la famiglia degli studenti è pari al 4,1, mentre per gli studenti marocchini è del 5,7. Per quanto riguarda il livello di scolarizzazione si riscontra una certa omogeneità nei dati dei questionari analizzati, anche se si reputa importante confrontarli in base alla nazionalità e al genere dell'intervistato⁶. La metà del campione analizzato possiede un livello discreto di istruzione, ovvero il diploma di licenza media. Il grado di istruzione si alza se si possiede la nazionalità italiana, nella quale si registra mediamente un valore maggiore di intervistati con il diploma di scuola superiore. Per quanto concerne la laurea, i dati registrano molte variazioni ma si può osservare come il numero di persone in possesso di tale titolo sia nettamente inferiori rispetto agli altri gradi d'istruzione. Solo 7 intervistati provenienti dal Marocco, e nello specifico 4 donne e 3 uomini, dichiarano di aver conseguito una laurea. Mentre una fetta abbastanza ampia di intervistati italiani, ovvero 76 persone, e nello specifico 63 donne e 10 uomini, dichiarano di possedere la laurea. Interessante infine osservare che solo un esiguo numero di intervistati, sia marocchini che italiani, dichiara di non aver nessun grado d'istruzione. Riassumendo, è possibile ottenere un indice di capitale culturale familiare che prende in considerazione il grado di istruzione delle famiglie. Il 57,4% degli studenti italiani si colloca a un livello medio, il 32,2% riporta un livello basso e l'11,3% un indice alto. Per quanto invece riguarda le famiglie marocchine il 51,8% possiede un capitale culturale familiare medio, il 45,1% un capitale basso e infine il 13,1% un capitale alto. La condizione lavorativa dei genitori ricalca abbastanza fedelmente la collocazione degli stessi rispetto all'indice di capitale culturale familiare. Infatti quasi la metà 59,6% delle famiglie di italiani si collocano nella fascia media, mentre il 22,1% in quella bassa e il restante 19,3% in quella alta. Diversamente avviene per le famiglie di origini marocchine, dove il 67,4% si colloca nel gradino medio, il 31% in quello basso e lo 1,6% in quello alto. Infine l'indice di status economico delle famiglie degli studenti italiani conferma la distribuzione precedente, ovvero la metà del campione si colloca ad un livello medio 58,2%, mentre il resto si divide tra il basso 29% e l'alto al 12,7%. Anche per le famiglie marocchine abbiamo il 64,7% per il livello medio, il 33,2% per quello basso e l'1% per quello alto. Alla luce

⁶ Il sistema scolastico cui si è fatto riferimento per la rilevazione è quello italiano che non presenta sempre una corrispondenza con le altre nazionalità, ma che comunque prevedeva come risposte: 1) nessun titolo; 2) istruzione media; 3) istruzione diploma superiore; 4) laurea; 5) post-laurea.

di questi dato socio-demografici, non sono state rilevate connessioni specifiche, sia nel caso degli italiani che dei marocchini tra capitale culturale familiare, prestigio delle professioni e status sociale, con il rendimento scolastico degli alunni. Cerchiamo adesso di capire come viene speso questo capitale sociale familiare dai due diversi gruppi. Nello scenario scolastico nazionale sono molti i casi in cui la significativa interazione tra scuola e famiglia viene a mancare. Anche nell'Istituto Comprensivo Mantova 1 si assiste non di rado a casi in cui il rapporto tra scuola famiglia è difficile, e spesso finisce con il corrispondere ad un rapporto assistenziale. I docenti intervistati nella fase pilota della ricerca riconducono principalmente le difficoltà nel tessere un legame con le famiglie straniere ad incomprensioni linguistiche, che non permettono un efficace scambio di informazioni. Proviamo ora ad individuare, dividendo in tre macro-aree l'analisi dei dati raccolti (qualità offerta formativa e professionalità operatori; qualità delle relazioni; partecipazione dei genitori), le diverse dinamiche che configurano il rapporto tra scuola e famiglia, partendo dal punto di vista delle famiglie intervistate.

Qualità offerta formativa e professionalità operatori

Per l'analisi della valutazione da parte delle famiglie italiane e marocchine della qualità dell'offerta formativa la domanda dalla quale siamo partiti è: «Pensi che gli insegnamenti scolastici ricevuti siano utili per il futuro di tuo figlio?» Il 72% dei genitori marocchini reputa importante gli insegnamenti scolastici dell'istituto, ma un considerevole 28% invece afferma la loro sufficiente importanza. Percentuali simili si riscontrano nelle dichiarazioni dei genitori italiani, infatti il 67% valuta importanti gli insegnamenti scolastici ricevuti dal figlio, mentre il 30% li considera sufficientemente importanti e infine il 3% li definisce poco importanti. Andando ancora più nello specifico, il 76% delle donne marocchine dimostra un interesse positivo per gli insegnamenti scolastici, rispetto ad una percentuale del 67% degli uomini marocchini. La differenza che sostanzialmente si evidenzia in questa prima domanda tra italiani e marocchini è che i primi appaiono meno soddisfatti dell'offerta formativa rispetto ai marocchini che invece si dimostrano maggiormente favorevoli alle proposte e agli insegnamenti scolastici italiani. Successivamente è stato chiesto ai genitori come valuterebbero la preparazione complessiva fornita dall'Istituto agli studenti, in relazione ad una sua utilità oggettiva spendibile per il futuro del figlio. Il 62% dei geni-

tori italiani considera buona la preparazione fornita dall'istituto, e il restante 28% ottima e il 10% sufficiente. Leggermente diversa è l'opinione dei genitori marocchini che manifestano una soddisfazione maggiore tanto da considerarla ottima al 38%, mentre il restante 45% buona e il 14% sufficiente. Nell'analisi specifica del dato è possibile osservare la somiglianza dei valori in base alla nazionalità degli intervistati. Le donne e gli uomini italiani esprimono mediamente, nella maggior parte dei casi analizzati, di reputare la preparazione fornita dall'istituto "buona" (61% donne e 63% uomini), mentre il 29% del campione femminile e il 26% di quello maschile afferma di considerare ottima la preparazione. Il 9,5% circa (sia per gli uomini che per le donne italiane) invece afferma che la preparazione dell'istituto sia sufficiente. Dati differenti emergono dall'analisi dei questionari marocchini il 20% circa del campione maschile e femminile dichiara ottima la preparazione fornita dall'istituto, il 51% delle donne e il 53% degli uomini la considera buona, mentre il 17% delle donne e il 20% degli uomini afferma che sia sufficiente. Da questi dati si comprende che la visione della scuola italiana sia, per la popolazione straniera, mediamente più che buona. In questa prima sezione di domande è parso utile analizzare un elemento formale come il calendario didattico adottato dalla scuola. Il motivo è riconducibile al fatto che nella fase pilota i docenti avevano condiviso lamentele sulle lunghe assenze degli alunni marocchini (nella prima parte dell'anno e/o nel periodo natalizio) che così facendo rischiano di restare indietro con il programma scolastico. Si è pertanto chiesto ai genitori cosa ne pensassero del calendario e degli orari scolastici, ed è emerso che sono per l'appunto maggiormente i genitori marocchini a mostrarsi scontenti di tale organizzazione proprio perché spesso il periodo di frequenza scolastica coincide con il ritorno temporaneo nel paese di origine. Postandoci sul versante dei docenti operativi all'interno dell'istituto preso in esame, anche in questo caso è possibile notare alcune similitudini tra le opinioni degli italiani e quelle degli marocchini che, per quanto riguarda i primi al 49% e i secondi al 54%, ritengono che i docenti prendono in considerazione i bisogni e gli interessi dei loro figli. Opinioni nettamente differenti tra genitori italiani e marocchini vengono espresse quando si parla della preparazione del personale docente e di come questa influenzi la crescita dei figli. I genitori italiani (52%), a differenza di quelli marocchini, ritengono che i docenti siano formati e preparati a sufficienza per far fronte alle esigenze formative ed

educative dei propri figli. Diversamente, sono pochi i genitori marocchini che considerano il corpo docente preparato per le esigenze formative del figlio (soltanto il 27%). Scomponendo quest'ultimo dato sono prevalentemente i padri marocchini a considerare i docenti sufficientemente preparati, al contrario delle donne straniere che invece hanno un giudizio del tutto negativo. Quest'ultimo elemento ci aiuta a comprendere che una prima forma di distanza tra scuola e genitori marocchini può venirsi a creare nel momento in cui questi ultimi considerino il corpo docente, nella sua qualità di rappresentante dell'istituzione di appartenenza, non adeguatamente preparato a dare efficaci risposte educative ai loro figli. In questa prima sezione non emergono relazioni particolarmente significative.

Qualità delle relazioni

Passiamo ora a considerare il giudizio delle famiglie nei confronti delle relazioni che ruotano intorno allo spazio sociale scolastico. Iniziamo con il considerare le relazioni tra i compagni di classe. In questa prima domanda si intravede uno dei punti fondamentali del percorso di ricerca: i bambini si trovano bene a scuola con i loro coetanei? Per molti dei genitori marocchini la risposta non è totalmente affermativa. Meno della metà di loro (42%) considera soddisfacenti i rapporti del figlio con i coetanei italiani mentre il restante 52% non lo è totalmente; il 6% dei genitori vede i rapporti del figlio con i coetanei italiani poco soddisfacenti e addirittura il 2% non li vede affatto positivi. Diversamente, gli italiani sono per la maggioranza (52%) totalmente soddisfatti del rapporto del figlio con i coetanei, mentre solo il 5% è poco soddisfatto. Successivamente è stata presa in considerazione la relazione tra familiari e insegnanti, e in questo caso è emersa una diversa opinione dei genitori italiani e di quelli marocchini. I genitori italiani sono, per la maggior parte, molto soddisfatti del rapporto con i docenti (62%), diversamente quelli marocchini sono divisi tra una percentuale significativa di “molto” (49%) e “abbastanza” (45%). Tendenzialmente, le famiglie marocchine presentano una minor soddisfazione dei rapporti costruiti con gli insegnanti, anche se non sono definiti come rapporti negativi. Spostandoci invece alla relazione tra familiari italiani e marocchini emerge un dato positivo in cui entrambi, pur con percentuali diverse, dichiarano di frequentare i genitori di altri bambini della scuola. Il 33% dei genitori marocchini, a differenza del 29% degli italiani, afferma di stabilire soddisfacenti rapporti con gli altri genitori, tut-

tavia una notevole insoddisfazione si registra proprio tra i genitori marocchini. Il 17% di loro (a differenza del 15% degli italiani) afferma di essere poco soddisfatto, il 3% dei genitori marocchini (rispetto all'1% degli italiani) si dichiara totalmente insoddisfatto. Tuttavia la positività dei rapporti (32% molto soddisfatti e 27% abbastanza soddisfatti) supera in modo significativo quelli negativi comportando la messa in luce di buoni indici relazionali tra genitori. Analizzando ancora più da vicino questo dato è possibile osservare che i genitori italiani tendono a costruire maggiormente (le donne in percentuale maggiore rispetto agli uomini) rapporti con le altre famiglie straniere. Dall'altro lato i genitori marocchini invece tendono a relazionarsi meno frequentemente con le famiglie italiane, tanto da registrare in alcuni casi la totale assenza di un rapporto con queste ultime. Viene fuori una relazione particolarmente significativa se incrociamo quest'ultima variabile con il rapporto (genitori marocchini con italiani) a quella della frequenza dei figli marocchini con i coetanei. Nell'insieme è possibile comprendere che, seppur i rapporti con gli altri genitori siano in media abbastanza positivi, la specifica realtà presenta una significativa non-relazione tra genitori italiani e marocchini, che influenza questi ultimi a non considerare positivamente i rapporti tra i loro figli e i coetanei italiani. I genitori italiani tendono a frequentare gli italiani, e gli stranieri altri stranieri.

Partecipazione dei genitori

Una parte del questionario è stata dedicata alla ricostruzione di alcuni aspetti che caratterizzano la relazione tra genitori e scuola: le modalità e la frequenza con cui la scuola informa e promuove attività per le famiglie. L'aggregazione di alcune variabili di questa sezione ha permesso la costruzione di due indici: quello di partecipazione all'interno dell'organizzazione scolastica e quello di richieste da parte dei familiari alla scuola. Il primo indice sintetizza due dimensioni specifiche della partecipazione, ovvero quella legata all'informazione (la modalità e quantità di informazioni ai quali i familiari accedono per mezzo dell'organizzazione scolastica) e quella legata alla partecipazione diretta (presenza durante le assemblee/udienze/spettacoli che la scuola organizza). Il secondo indice invece analizza nello specifico gli ostacoli che i genitori hanno nell'interfacciarsi con all'istituzione. I risultati dell'incrocio del primo indice con il secondo mostrano un esito particolarmente rilevante, soprattutto per quel che riguarda i marocchini, che andremo ad analizzare. Prima di tut-

to occorre esaminare il modo in cui i genitori italiani e marocchini hanno risposto a questi quesiti, a partire dall'informazione. La maggioranza dei genitori italiani afferma di essere abbastanza soddisfatto delle informazioni che la scuola dà sulla vita scolastica del figlio (63%), anche se è presente una piccola percentuale di genitori che non lo è (9%). Nei genitori marocchini, a differenza degli italiani, non si registrano dati totalmente negativi, tant'è che quasi il 90% di loro si ritiene ampiamente soddisfatto. Questa variabile non mostra una relazione particolarmente significativa con la nazionalità, diversamente da quanto accade se la incrociamo con il genere femminile. Significatività statistica si ha per quanto riguarda la partecipazione diretta e gli ostacoli. Incrociando infatti la variabile della partecipazione diretta con quella relativa agli ostacoli esiste una relazione particolarmente significativa che pone un'interessante riflessione su quelli che sono gli ostacoli che si frappongono nella relazione tra scuola e famiglie. Possiamo affermare che la significatività della relazione tra l'indice della partecipazione all'interno dell'organizzazione scolastica e quello di richieste da parte dei familiari alla scuola, è confermata dall'incrocio della variabile relativa l'informazione e quella relativa le difficoltà linguistiche, burocratiche e di orari. Nel primo caso gli italiani vivono una situazione vantaggiosa che facilita l'accesso alle informazioni e di conseguenza anche la partecipazione diretta, mentre i marocchini si trovano in una situazione di svantaggio e di difficile coinvolgimento. Infine gli incroci mostrano che all'aumentare progressivo dell'ostacolo legato all'orario si riduce progressivamente la partecipazione diretta agli eventi scolastici, sia per gli italiani che per i marocchini. Si può dunque affermare che la tendenza dei genitori a prendere parte agli eventi scolastici sia fortemente influenzata da ostacoli linguistici e burocratici, per i marocchini, e da ostacoli di orari per italiani e marocchini.

Le interviste con i genitori hanno permesso di approfondire le diverse dimensioni analizzate nella ricerca quantitativa. Ad esempio, rispetto alle relazioni che i genitori marocchini intrattengono con la scuola sono emersi problemi particolari, nonostante l'impegno dei genitori, sia italiani che marocchini, alla partecipazione ai momenti di incontro scuola-famiglia sia molto significativo e ritenuto importante da entrambi. Tra gli intervistati che hanno preso parte a questi momenti o che ne avevano intenzione, non mancano le critiche legate prevalentemente all'orario:

Come si fa ad andare a scuola ad incontrare e fare progetti alle 2 del pomeriggio. Io ho il rientro un giorno sì e l'altro no, e di solito alle due sono appena uscito dall'ufficio. Se può va mia moglie, ma non sempre è possibile, anche lei ha molti impegni a quell'ora. (Padre Italiano 2)

C'era un progetto scuola-famiglia però c'era un orario che non andava bene per me. Se mettevano un altro orario sì, dopo le sei di sera, non alle due o alle tre, un orario in cui non posso, io lavoro a quell'ora, e anche mio marito. (Madre Marocco 3)

Viene qui richiamata l'esigenza di una maggior attenzione dei confronti degli orari lavorativi dei genitori che, soprattutto per quanto riguarda i marocchini, sono particolarmente pesanti. Questo nodo critico emerso, relativo alla difficoltà oggettiva (orario) di coinvolgimento nei progetti educativi dei genitori, sia italiani che marocchini, nel caso delle famiglie marocchine diventa ancora più inestricabile quando il livello di conoscenza della lingua italiana non consente di parlare e di confrontarsi adeguatamente con gli insegnanti, e ciò rende la comunicazione ancora più difficoltosa.

Io l'italiano non lo conosco molto bene. Lo parlo e cerco di farmi capire, ma non sempre riesco a capire tutto, tante parole non le capisco. E con le insegnanti a volte faccio finta di capire, per non sembrare insistente nel chiedere. Abbasso la testa e poi chiedo a casa a mia figlia di spiegarmi meglio cosa ha detto l'insegnante. (Padre Marocco 4)

Oltre a essere una condizione indispensabile per intraprendere un percorso comunicativo scuola-famiglia, la buona conoscenza dell'italiano è anche il requisito per lo sviluppo delle relazioni con i genitori italiani. Dall'analisi dei questionari appare che per i genitori di origine marocchina i rapporti con i genitori italiani sono considerati, nella maggior parte dei casi, poco soddisfacenti, mentre in alcuni casi sono del tutto assenti. La motivazione della scarsità di relazione è attribuibile, anche in questo caso, prevalentemente all'ostacolo della lingua, ma dalle interviste in profondità emergono altri fattori.

Quando c'è qualche festa a scuola o di compleanni di una compagna di mia figlia ci incontriamo, però poi non c'è altro tempo. Io lavoro anche di sabato e a volte anche la domenica. Io vorrei incontrare le altre mamme, fare colazione con loro, andare a comprare insieme il regalo per la maestra, ma non c'è tempo. (Madre Marocco 7)

La situazione che si delinea a seguito dell'interviste mostra che le occasioni di incontro tra genitori italiani e marocchini risultano limitate anche a causa della mancanza di tempo che caratterizza la loro vita.

Sì, io ho avuto dei rapporti con altri genitori. Sono andato una volta che mio figlio è stato invitato ad un compleanno. Lui deve fare la sua vita, deve inserirsi, deve integrarsi bene, io più che accompagnarlo non posso fare. Io i genitori non li conosco molto bene e non mi trovo bene. Lui invece sì, sono i suoi compagni, questa è la sua vita, scuola e casa. (Padre Marocco 6)

Alcuni genitori marocchini si sforzano di instaurare rapporti amichevoli con i genitori dei compagni di classe dei propri figli in chiave anche strumentale rispetto al benessere di questi. Altri invece affermano chiaramente di preferire che i propri figli non vadano a casa dei compagni italiani.

Mia figlia si trova bene con i compagni e anche io mi trovo bene con i genitori e con gli insegnanti, ma non voglio che le mie figlie vadano a casa di amici e di amiche, preferisco evitare che festeggino i compleanni perché mi fido poco in generale di tutti, non perché sono italiani. Sono più tranquilla se rimangono sempre a casa. (Madre Marocco 5)

Io non voglio che le mie figlie vadano a casa di estranei anche se sono compagni. Io non li conosco e non mi fido. (Padre Marocco 5)

Diversamente accade per alcuni genitori italiani intervistati, soprattutto le mamme, che vantano la capacità di stabilire rapporti di amicizia forti con gli altri genitori italiani, e segnalano viceversa quanto sia difficile stabilire contatti con le madri straniere.

Tra le mie care amiche c'è la mamma di una compagna di mia figlia. Lei viene a casa mia e io vado a casa sua. E ci portiamo le figlie. Spesso usciamo insieme e ne sono contenta. Invece con le straniere è un poco più difficile. Non parlano molto e le vedi poco, pochissimo. Quindi non hai molte occasioni di contatto.

Da tutte le interviste condotte, sia agli italiani che ai marocchini, emerge con chiarezza la grande attenzione che i genitori dedicano alla vita scolastica dei figli. La maggior parte delle famiglie marocchine intervistate manifesta però un investimento e delle aspettative, nei confronti del percorso di istruzione dei figli, decisamente più elevati rispetto agli italiani.

La scuola è come quel mezzo in grado di aiutare i figli a migliorare l'Italia. Desidera che i miei figli e le mie figlie lavorino anche se in modo diverso: per le mie figlie desidero una laurea e un lavoro non troppo faticoso, mentre desidero avere dei figli medici e giudici. (Madre Marocco 3)

L'importanza che le famiglie marocchine mostrano nei confronti dell'istruzione dei figli è un dato ampiamente noto nella letteratura

scientifico, e viene fuori chiaramente anche dalle interviste condotte per la realizzazione di questo studio di caso. È possibile altresì evidenziare delle differenze di genere.

È importante che le mie figlie vadano a scuola, ma andranno fino a quando vorranno andare loro. Io non le costringo. (Padre Marocco 4)

Per me l'educazione è utile per consentire alle mie figlie di lavorare e di avere una vita diversa dalla mia. Vorrei che non facciano lavori faticosi e non il lavoro che sto facendo io. Le donne hanno più difficoltà a studiare, io non ho potuto farlo, ma vorrei che loro studiassero. (Madre Marocco 8)

È proprio dalle donne intervistate che emerge una capacità critica rispetto alla condizione di genere che vivono e che hanno vissuto, e riversano sui figli le loro aspirazioni e le loro rivendicazioni. La scolarizzazione così diventa non solo lo strumento per trovare un lavoro migliore ma anche l'arma per poter dare spazio alle pari opportunità.

Conclusioni

La ricerca ha fatto emergere dati interessanti per il miglioramento dell'offerta didattica dell'Istituto. In prima analisi si è avuta piena conferma dell'attenzione e della sensibilità di tutti i genitori, sia italiani che marocchini, verso i percorsi formativi dei figli a scuola. In linea generale i genitori intervistati dichiarano di essere soddisfatti delle attività didattiche di classe. Per quanto riguarda invece il rapporto tra docenti e genitori non si sono riscontrati pareri estremamente negativi. Rilevanti invece appaiono delle criticità sollevate durante l'analisi quantitativa, e poi approfondite nella parte qualitativa, legate prevalentemente in primo luogo alle difficoltà di incontro/relazione tra famiglie italiane e straniere, e in secondo luogo all'organizzazione degli incontri progettuali scuola-famiglia, per motivi riconducibili agli orari (aspetto evidenziato sia dalle famiglie italiane che da quelle marocchine) e alla lingua (per le famiglie marocchine). Quando si tratta di partecipare a specifici eventi riguardanti la vita scolastica del figlio si osserva come i genitori italiani, più di quelli marocchini, partecipano a tali eventi, ma questo non significa che questi ultimi non ne riconoscano la grande utilità per la formazione del figlio, bensì lamentano per lo più ostacoli di tipo oggettivo (orari) e linguistici. Rispetto a quest'ultimo aspetto questa indagine conferma quanto già riportato dalla letteratura esistente

sull'importanza di favorire l'apprendimento della lingua italiana per migliorare l'inserimento dei marocchini e la comunicazione tra scuola-famiglia. Inoltre è emersa la scarsa comunicazione tra genitori italiani e marocchini, anche questa riconducibile alla mancanza di tempo e spazio per la socializzazione soprattutto dei genitori marocchini. Infine, si è pensato di capire se gli indicatori di struttura familiare presi in considerazione sono collegabili al rendimento scolastico dei figli. In particolare abbiamo messo in relazione le proprietà connesse al concetto di capitale sociale familiare con la proprietà relativa la media dei voti scolastici nell'anno scolastico in corso di rilevazione. Circa il 66% dei giovani marocchini provenienti da famiglie con capitale sociale medio-basso alla fine del primo quadrimestre ha riportato una valutazione generale buona-ottima. Anche per gli italiani, il 78% degli studenti provenienti da famiglie con capitale sociale medio-basso ha raggiunto performance scolastiche buone-ottime. Dall'analisi è stato possibile riscontrare che il capitale sociale familiare delle famiglie intervistate non incide sul successo scolastico in maniera rilevante, sia per gli italiani che per i marocchini, e che invece, in particolare modo per gli studenti marocchini, provenire da famiglie in cui i genitori partecipano ad attività scolastiche, creano reti con gli altri genitori e sono coinvolte nella collaborazione del compito educativo, favorisce studenti con una media di voti più alta. Viene da chiedersi a questo punto quanto il capitale scolastico sia un requisito importante perché la scuola funga da luogo in grado di rafforzare il capitale sociale familiare? E resta dunque da capire se la scuola debba essere intesa come un'entità in grado di svolgere un ruolo di promozione dei ragazzi appartenenti a contesti sociali svantaggiati, sia italiani che stranieri, i quali, pur provenendo da famiglie generalmente ai livelli più bassi della scala sociale, possono veder potenziato il loro capitale sociale familiare.

Riferimenti bibliografici

- Ariza, Eileen N. (2000). Actions speak louder than words – or do they? Debunking the myth of apathetic immigrant parents in education. *Contemporary Education*, 71 (3): 36-38.
- Ariza, Eileen N. (2002). Cultural considerations: Immigrant parent involvement. *Kappa Delta Pi Record*, 38 (3): 134-137.
- Barone, Carlo; Azzolini, Davide (2010). Gender, Social Class and Ethnicity: Towards a Growing Meritocracy in Education? Facts and Fantasies about Educational Policies in Italy. *Ricercazione*, 4: 167-177.
- Bhattacharya, Gauri (2000). The school adjustment of South Asian immigrant children in the United States. *Adolescence*, 137: 77-85.
- Besozzi, Elena (2005). *Varcare la soglia. Spazi, tempi, attori dell'incontro fra culture nella scuola dell'infanzia*. Trento: Provincia autonoma di Trento.
- Blossfeld, Hans-Peter; Shavit, Yhossi (1993). *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder: Westview.
- Bourdieu, Pierre (1986). The forms of capital. In John Richardson (a cura di), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (241-258). New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, Pierre; Wacquant, Loïc J. D. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Canino, Pierpaolo (2010). *Stranieri si nasce...e si rimane? Differenziali nelle scelte scolastiche tra giovani italiani e stranieri*. Milano: Fondazione Cariplo.
- Caritas - Migrantes (2016). *Rapporto Immigrazione 2016*. Todi: Tau.
- Cesareo, Vincenzo (2015). *La sfida delle immigrazioni*. Milano: Vita e Pensiero.
- CNEL (2009). *Le aspettative delle famiglie immigrate nei confronti del sistema scolastico italiano*. Roma: CNEL.
- Coleman, James S.; Hoffer, Thomas B.; Kilgore, Sally (1982). *High school achievement. Public, Catholic and Private schools compared*. New York: Basic.
- Coleman, James S. (1987). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Sociological Journal*, 94: 95-120.
- Colombo, Maddalena (2004). *Relazioni interetniche fuori e dentro la scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Colombo, Maddalena; Santagati, Mariagrazia (2014). *Nelle scuole plurali. Misure d'integrazione degli alunni stranieri*. Milano: Franco Angeli.
- Colozzi, Ivo (a cura di) (2011). *Scuola e capitale sociale. Un'indagine nelle scuole secondarie di secondo grado della Provincia di Trento*. Trento: Erickson.
- Dauki, Leyla (2014). La mediazione nei processi di partecipazione delle famiglie a scuola. *Educazione interculturale*, 12, 3: 399-407.
- Donati, Pierpaolo (2009). Il ruolo della famiglia come agente di integrazione. In M. Ognisanti e L. Tieghi: 25-67.
- Favaro, Graziella; Mantovani, Susanna; Musatti, Tullia (2006). *Nello stesso nido. Famiglie e bambini nei servizi educativi*. Milano: Franco Angeli.
- Furstenberg, Frank F. (2005). Banking on families: How families generate and distribute social capital. *Journal of Marriage and Family*, 67: 809-821.
- Furstenberg, Frank F.; Hughes, Mary E. (1995). Social capital and successful development among at-risk youth. *Journal of Marriage and the Family*, 57: 580-592.

- Gilardoni, Guia (2008). *Somiglianze e differenze. Le nuove generazioni nella società multietnica*. Milano: Franco Angeli.
- Gilardoni, Guia (2012). I processi di integrazione delle nuove generazioni letti attraverso il capitale sociale. *Sociologia e politiche sociali*, 15: 81-103.
- Lareau, Annette; Horvat, Eric (1999). Moments of social inclusion and exclusion: Race, class, and cultural capital in family-school relationship. *Sociology of Education*, 72: 37-53.
- Lindeman, Betsy (2001). Reaching out to immigrant parents. *Educational Leadership*, 58, (6): 62-66.
- Kim, Euns (2002). The relationship between parental involvement and children's educational achievement in the Korean immigrant family. *Journal of Comparative Family Studies*, 33, 4: 529-540.
- Mantovani, Susanna (2007). Bambini e genitori immigrati nelle scuole dell'infanzia in cinque Paesi. *Educazione interculturale*, 3: 323-339.
- Marjoribanks, Kevin (1979). *Family environments. Educational environments and effects*. Berkeley CA: McCutchan Publishing
- MIUR (2016). *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano 2015/2016*. Roma: MIUR.
- Morgan, Stephen; Sorensen, Aage B. (1999). Parental networks, social closure, and mathematics learning: A test of Coleman's social capital explanation of school effects. *American Sociological Review*, 64: 661-681.
- Ognisanti, Mirca; Tieghi, Laura (a cura di) (2009). *Seconde generazioni e riuscita scolastica. Il progetto SeiPiù*. Milano: Franco Angeli.
- Onorati, Maria Giovanna (2012). *Generazioni di mezzo. Giovani e ibridazione culturale nelle società multietniche*. Milano: Franco Angeli.
- Parcel, Toby L.; Dufur, Mikaela J. (2001). Capital at home and at school: Effects on student achievement. *Social Forces*, 79: 881-912.
- Pattaro, Chiara (2013). *Scuola e migranti. Generazioni di migranti nella scuola e processi di integrazione informale*. Milano: Franco Angeli.
- Portes, Alejandro (1998). Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology. *Annual Review of Sociology*, 24: 1-24.
- Ravecca, Andrea (2009). *Studiare nonostante. Capitale sociale e successo scolastico degli studenti di origine immigrata nella scuola superiore*. Milano: Franco Angeli.
- Rumbaut, Ruben (1997). Assimilation and its Discontents: Between Rhetoric and Reality. *International Migration Review*, 31, 4: 923-960.
- Sayad, Abdelmalek (2002). *La doppia assenza. Dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*. Milano: Raffaello Cortina.
- Silva, Clara (2004). *Dall'incontro alla relazione. Il rapporto tra scuola e famiglie immigrate*. Milano: Unicopli.
- Schizzerotto, Antonio (1994). Origini sociali, appartenenza di genere e opportunità di istruzione. In Massimo Paci (a cura di), *Le dimensioni della disegualianza* (374-390). Bologna: Il Mulino.
- Schizzerotto, Antonio (a cura di) (2002). *Vite ineguali*. Bologna: Il Mulino.
- Zhang, Chen; Ollila, Lloyd; Harvey, Brian (1998). Chinese parents' perceptions of their children's literacy and schooling in Canada. *Canadian Journal of Education*, 23 (2): 98-108.